



Wie kommt es, dass ich dauernd unterwegs bin?

Mündliche Begleitung und Betreuung im Unterricht des Bildnerischen Gestaltens

Bericht zu einer fachlichen Selbstverständlichkeit aus der Berufspraxis

Esther Neff



Der Text dieser Publikation steht unter der Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung - Nicht-kommerziell - Keine Bearbeitung 4.0 International: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> Fotos und Abbildungen sind von dieser Lizenz ausgenommen.

Aus der Praxis

Der Unterricht hat begonnen, die Schüler:innen wurden durch eine einführende Sequenz an ihre bildnerische Aufgabenstellung herangeführt und das dazu benötigte Material oder bereits angefangene Arbeiten liegen an ihren Arbeitsplätzen bereit: die Schüler:innen beginnen zu arbeiten. Des Öfters höre ich mich nach solchen einführenden Sequenzen bei den Schüler:innen nachfragen: «Verstehen Sie, was ich meine?» In diesem «was ich meine» erkenne ich etwas Implizites: mir scheint, es stecke mehr dahinter als nur die Frage nach dem Verständnis resp. danach, ob ich alles deutlich genug verbalisiert oder veranschaulicht habe. Es folgen Erklärungen, zum Teil wiederholende Ausführungen zum Material oder zu den Vorgehensweisen. Danach sind die Schüler:innen beschäftigt und involviert in die Auseinandersetzung mit ihrer Arbeit. Sie schauen sich ihre vorherigen Arbeitsschritte und Ergebnisse an oder sie denken nach über die Entwicklung ihrer Arbeit.

Ich als Lehrperson bin in dieser Phase am Rand stehend für kurze Zeit beinahe überflüssig. Aus einer gewissen Distanz schaue ich dem emsigen oder eher gelassenen Tun zu, beginne zu beobachten, wie die Schüler:innen die Aufgabe wahrnehmen und ihre Arbeit anpacken, welche Herangehensweise sie wählen und wie sie sich organisieren. Ihr Verhalten zeigt mir, ob sie interessiert, lustvoll, neugierig an die Arbeit gehen oder ihr eher unbeteiligt, hilflos und fragend gegenüberstehen. Aus diesem besonderen Moment heraus erkenne ich eine fachliche Selbstverständlichkeit, sie betrifft meine Rolle als begleitende und betreuende Lehrperson.

Wenn nicht schon eine Frage mich an den Platz einer Schülerin geleitet hat, beginne ich nach diesen ersten Beobachtungen intuitiv im Schulzimmer herumzulaufen, um andere Schüler:innen ins Blickfeld zu bekommen. An dieser Stelle wende ich mich vom Klassenkörper ab und beginne mich den Schüler:innen individuell zuzuwenden. Dabei reagiere ich auf die entstandenen Arbeiten, auf Vorgehensweisen oder sogar auf das Verhalten von Schüler:innen, trete aus unterschiedlichen Gründen mit gewissen Schüler:innen in einen kommunikativen Austausch.

Dieses mündliche Einbringen meinerseits geschieht meist intuitiv und unmittelbar einem Impuls folgend. Immer geht ihm eine Beobachtung oder etwas von mir Gehörtes voran, auf das ich zu reagieren geneigt bin. Oft stelle ich mich dabei seitlich zur sitzenden Schülerin und blicke mit ihr auf die im Entstehen begriffene Arbeit. Auch wenn ich in solchen Momenten der ganzen Klasse etwas mitteile, stehe ich eher am Schulzimmerrand und lasse meinen Blick über sie gleiten, während ich spreche. Dann wieder gehe ich im Schulzimmer umher, so dass ich alle Schüler:innen und ihre Arbeit einmal in den Blick bekomme.

In dieser Form der mündlichen Zuwendung erlebe ich mich in der Rolle als begleitende Lehrperson angesprochen und gefordert.

Das geschilderte Verhalten der Lehrperson erscheint mir als fachspezifische Selbstverständlichkeit, weil ich es anhin nie hinterfragte, unvoreingenommen praktizierte und weil ich überzeugt bin, dass dieser besonderen Form von Begleitung und Betreuung in unserem Fach eine grosse Bedeutung zukommt.

Nachfragen - Resonanz einholen und geben

Mein Nachfragen - «Verstehen Sie, was ich meine?» - nach den einführenden Erläuterungen am Anfang der Stunde verdeutlicht mir, dass ich mir von den Schüler:innen wahrscheinlich eine Bestätigung des meinerseits Mitgemeinten einholen möchte. Ich erkenne darin ein Bedürfnis nach Resonanz. Interessanterweise entsteht das Bedürfnis zuerst bei mir: Ist meine Aufgabenstellung angekommen? Wie wurde sie verstanden? Die eher knapp gehaltenen Antworten seitens der Schüler:innen auf mein Nachfragen, welche ein erneutes Erklären nach sich ziehen, erlebe ich nur teilweise als befriedigend; eine Schülerin kann nicht für die ganze Klasse antworten, ob und wie sie die Aufgabe verstanden hat.

Es wurde mir im Nachhinein bewusst, dass ich in diesen Situationen intuitiv auf eine individuelle Ebene wechsele, mich von der Klasse als Ganzer abwende und beginne, die Schüler:innen in ihrem individuellen Zugang zur Aufgabe zu adressieren.

Ausgehend von dieser individuellen Kontaktaufnahme begannen mich die besonderen Momente und Situationen stärker zu interessieren, welche meine mündliche Betreuung und Begleitung überhaupt auslösten. Wann, weshalb und wie reagiere ich auf Schüler:innen, ihre bildnerischen Arbeiten oder Verhaltensweisen? Mittels methodisch unterschiedlicher Ansätze versuchte ich in der Folge, mich in meinem Unterricht den Auslösemomenten der sprachlichen Zuwendungen etwas differenzierter anzunähern.

Auslösemomente individueller sprachlicher Zuwendungen

Welche unterschiedlichen Auslösemomente für meine mündliche Betreuung erschliessen sich mir in der Beobachtung? Wie reagiere ich auf diese Impulse? Welche Rolle spielt dabei das Verhalten der Schüler:innen, wenn sie teilnahmslos, konzentriert, hilflos, verzweifelt, lustvoll handelnd, frustriert, die Arbeit kommentierend oder vorschnell zufrieden sind? Und inwiefern löst das im Entstehen begriffene Bildnerische oder ihr Umgang mit Werkzeug und Material meine Zuwendung aus? In welchen Situationen verspüre ich ein spontanes Bedürfnis, den Schüler:innen Resonanz zu geben?

Method 1: Protokollieren

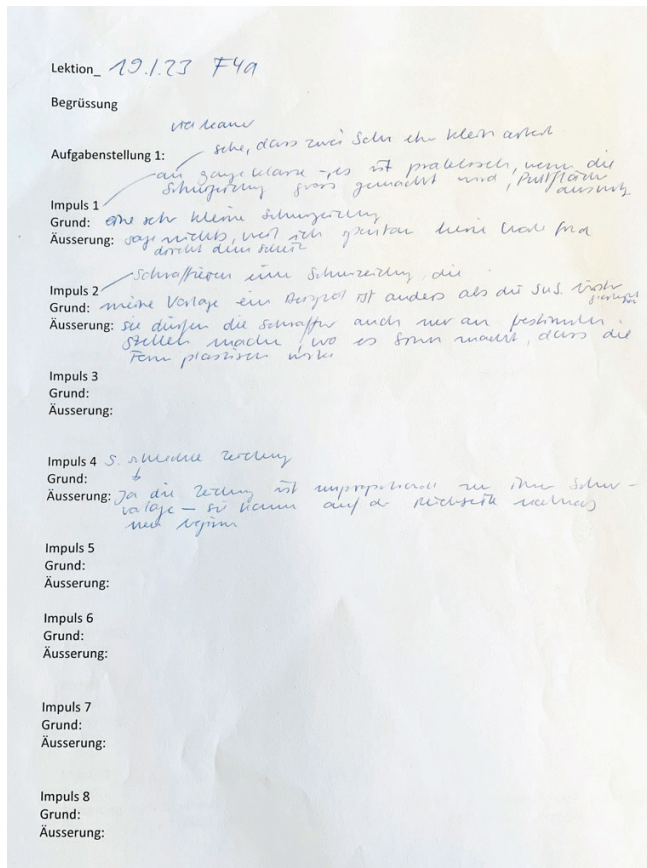


Abb.1

In einer ersten methodischen Herangehensweise protokollierte ich die Auslöse-momente meiner mündlichen Impulse: Wann spreche ich zu den Schüler:innen oder der ganzen Klasse, aus welchem Grund spreche ich sie an und wie formuliere ich meine Äusserung? (Vgl. Abb.1)

Ich stellte fest, dass ich sowohl auf verbale Kommentare der Schüler:innen reagierte als auch auf ihr bildnerisches Handeln. Auf verbalisierte Äusserungen reagierte ich sehr schnell und sensibel. Gewisse Kommentare der Schüler:innen funktionierten wie Ventile: als eine Schülerin ihr Unbehagen spontan und halblaut äusserte und somit davon ausgehen konnte, gehört zu werden, signalisierte ich ihr mit meinem Reagieren, dass es mich als Lehrperson interessiert, wenn sie Schwierigkeiten erlebt oder unzufrieden ist. Ich versuchte damit ihr Unbehagen aufzufangen und Resonanz zu geben. Oder, wenn ich in den bildnerischen

Arbeiten erkannte, dass etwas aus der Aufgabenstellung scheinbar übersehen wurde, versuchte ich das Ausser-Acht-Gelassene nochmals mitzuteilen. Dies geschah dann oft an die ganze Klasse gerichtet, damit sich nicht einzelne Schüler:innen beobachtet oder ausgesetzt fühlten. Ich sah mich dabei in der Verantwortung zu reagieren, da ansonsten die Lernerfahrungen der Schüler:innen eingeschränkt worden wären. Es liegt mir daran, im bildnerischen Handeln positive, gelingende Erfahrungen zu ermöglichen.

In diesem ersten methodischen Versuch erwies sich die Protokollierung als herausfordernd und zeigte sich deshalb lückenhaft; ich vermochte nicht gleichzeitig zu protokollieren, zu reflektieren und wie gewohnt im Unterricht präsent zu sein. Die Antworten der Schüler:innen auf meine Äusserung bezog ich nicht mit ein, dies erschien mir jedoch im Zusammenhang mit der Frage nach der Resonanz spannend. Ihre Reaktion auf meine sprachliche Zuwendung könnte mir wiederum Hinweise geben, wie mein Eingreifen angekommen ist. In der folgenden Untersuchung wollte ich deshalb auf dieses gegenseitige «Berührtwerden» eingehen.

Methode 2: Audioaufnahmen

Methode 2 Audioaufnahmen

1. Aufnahme_F4d_Drachen zeichnen. 6 min.
Nach einer ersten kleinen und kurzen plastischen Drachenskizze mit einer Handvoll Ton und einer Auswertung dazu (zu Drachenmerkmalen, Körperhaltung und individuelle Modellierart) zeichnen die SuS vier verschiedene Drachen aus der Vorstellung auf ein A3 Papier. Jede Zeichnung hat Vorgaben zu Körperhaltung und Zeitdauer. Die zeichnerische Vorarbeit soll Aussehen und ...
Ich laufe während der Zeichenaufträge zwischen den SuS umher und reagiere intuitiv ...

Ne: Also jemand hat gesagt, das sieht doch aus wie der Drache auf dem Glückskeks..., Nicole hat dies gesagt, ja genau.
Der Glückskeksdrache genau, ...der ist so ein sich schlängelnder Drache

S: Flüsternd: Aber trotzdem von der Seite?
Ne: das können Sie entscheiden, ob sie das von der Seite oder von oben zeichnen wollen, das spielt keine Rolle... die Schängelbewegung soll einfach... aber wie schängelnd... sich so... in einem Kreis oder so?... (andere S.) wie du wünschst... das entscheiden Sie, genau!

Ne: Ich habe Ihnen ja, äh... beim ersten, bei der ersten Zeichnung gesagt, dass sie diese Darstellung etwas... recht gross auf, ins Blatt setzen sollen, jetzt sehen sie den zweiten Drachen und es folgen zwei, passen sie einfach die Grösse dem noch verbleibenden Platz nach an.

Lachende Kommentare

Ne: ja genau, dann kann man ja vielleicht überlegen, weshalb sieht das eher aus wie ein Kamel, oder wie kann man es vielleicht etwas anpassen, dass es weniger Kamel eher Drachen oder Schlangentyp wird.

Schulglocke

Ne: es ist gut, wenn sie immer auch die Körperteile miteinschliessen, also Beine, Kopf und je nachdem Flügel...

S: Mir geht mer. Bei gar nää

Ne: ja wenn sie unten sind, könnten sie vielleicht irgendwo ein bisschen hererschauen, wie würde das aussehen?

Kommentar unverständlich

Ne: es wären noch zwei Minuten... sie können investieren in Differenzierungen am Körper... oder eben auch in die Oberfläche, der Haut... oder sogar Ausdruck, Kopf

Kommentare...

Das ist, o, viel schlimmer

Ne: Gut, schauen Sie dass sie das Tier... als solches... ins Blatt setzen können, dass es als vollständige Darstellung steht... etzt... wird's dann richtig spannend und schwierig bei der nächsten Aufgabe

Schön, o, schwieriger...

Ich hab irgendetwas ka Platz me dir, die vierer.
Mine best, etz, uf einmal bei Flügel me

Abb.2

Mit dem Begriff der Resonanz (von lateinisch re-sonare «widerhallen») lässt sich diese Wechselwirkung in der Kommunikation etwas weniger technisch erklären als ein gegenseitiges in Erregung bzw. in «Schwingung» bringen. «Im Sinne eines ‚Berührens und Berührtwerdens‘ beeinflussen sich Erregerfrequenz und Eigenfrequenz gegenseitig.»²

Um diesen anderen «Schwingungskörper» - die Schüler:innen - besser wahrnehmen und in seinem «Widerhall» verstehen zu können, versuchte ich in einer nächsten Methode, die Schüler:innen zu ihrer Reaktion auf meine sprachliche Begleitung hin schriftlich zu befragen.

Method 3: Reflektieren

Bitte notieren Sie sich mündliche Impulse oder sprachliche Botschaften, die ich an die ganze Klasse gerichtet habe, die Ihnen noch in Erinnerung geblieben sind!

Sie haben gesagt, dass wir einen Hintergrund mit die Person in zwei Bildnerischen Mitteln zu zeichnen.

Was hat das für Ihre Weiterarbeit bewirkt?

Dass ich sehr darauf geachtet habe wie ich mir meine Farben am besten einbehalten sollte.

Bitte notieren Sie sich mündliche Impulse oder sprachliche Botschaften, die ich an Sie persönlich gerichtet habe, die Ihnen noch in Erinnerung geblieben sind!

Dass sie mir gesagt haben, dass die Strukturen der Schnur sich übernehmen sollte.

Was hat das für Ihre Weiterarbeit bewirkt?

Ich habe es gemacht und es sah sehr identisch aus.

Abb. 3

In diesem weiteren Versuch ging es darum, dass die Schüler:innen in einer an den Unterricht anschließenden schriftlichen Reflexion gefragt wurden, welche mündlichen Impulse von mir an die Klasse oder an sie persönlich ausgegangen waren bzw. welche ihnen noch in Erinnerung geblieben waren und wie sich diese ihrer Meinung nach auf ihre Weiterarbeit ausgewirkt hätten. Mich interessierte dabei weniger der Auslösemoment meiner sprachlichen Zuwendung, sondern ob und wie sie den Inhalt meiner sprachlichen Zuwendung wahrgenommen hatten. (Vgl. Abb.3)

Mich erstaunte, dass sich grundsätzlich alle Schüler:innen an einen mündlichen Impuls erinnerten und ihn mit eigenen Worten recht stimmig wiedergeben konnten. Jedoch war die Frage nach den Auswirkungen meiner mündlichen Impulse auf die Weiterarbeit suggestiv gestellt und so überraschte kaum, dass sie nachträglich einen Effekt auf ihre Weiterarbeit ausmachen konnten.

Ein Schüler notierte beispielsweise: «Sie haben gesagt, wir sollten probieren, die Kette nachzuzeichnen.» Und als Folge auf seine Weiterarbeit schrieb er: «Ich habe nicht probiert schöne, gerade Linien, sondern im Gegenteil kettenartige Linien zu zeichnen.»

Der Schüler hat nicht nur meinen Impuls verstanden - Schüler:innen sollten eine zu einer Figur geformte Kette abzeichnen -, die Struktur der Kette in eine Linie zu übersetzen. Er konnte auch mit eigenen Worten präzise formulieren, dass es nicht darum ging «schöne gerade» Linien, sondern kettenartige Linien zu zeichnen. Beim Lesen ihrer Antworten wurde deutlich, dass sie meine sprachlichen Zuwendungen nicht nur verstanden hatten, sondern im nachträglichen Reflektieren auch zeigen wollten, dass sie bemüht waren, auf das Gehörte einzugehen. (Vgl. Abb.4)

Sammlung der erinnerten Impulse	
Bitte notieren Sie sich mündliche Impulse oder sprachliche Botschaften, die ich an die ganze Klasse gerichtet habe.	Wie hat sich dies auf Ihre Weiterarbeit ausgewirkt?
Auch für den Hintergrund dürft ihr auch nur die zwei Farben benutzen	Ich habe mir die beiden Farben sorgfältiger ausgesucht.
«Ihr sollt jetzt kreativ sein!»	Das hat mir gezeigt, dass ich meiner Fantasie freien Lauf geben kann und es nicht immer nur 1 richtige Lösung gibt.
Versucht es genauso zu zeichnen, wie die Schnur daliegt. Zeichnet eine Figur die eine Bewegung macht. Macht vielleicht etwas, was Ihr/e Freund/in nicht erwartet.	Ich habe etwas dann gemacht, was nicht erwartet wurde.
Versuch alles so zu zeichnen wie es ist, z.B. die Windungen der Kette.	Ich musste überlegen, wie ich das mache
Versucht die Zeichnung so zu zeichnen, dass man erkennt, dass es aus einer Schnur besteht.	Das ich die Fehler, die man mit der Schnur gemacht hat auch aufs Papier überträgt
Sie haben gesagt, wir sollten probieren die Kette nachzuzeichnen	Ich habe nicht probiert schöne, gerade Linien sondern im Gegenteil kettenartige Linien zu zeichnen.
Heute zeichnen wir speziell, wir zeichnen mit Ketten und Garn	Wir haben dann mit Ketten und Garn gearbeitet.
Bitte notieren Sie sich mündliche Impulse oder sprachliche Botschaften, die ich an Sie persönlich gerichtet habe.	Wie hat sich dies auf Ihre Weiterarbeit ausgewirkt?
Das sieht tatsächlich aus wie eine Nase!	Nicht, wir haben einfach beide gelacht und ich habe es so belassen.
«das war jetzt Pech» (als mir die Kette runtergefallen ist)	Es hat fast keinen Unterschied gemacht.
Sie haben mir gesagt, ich solle das Fadenbild vom Banknachbarn noch viel mehr verändern.	Ich habe mich getraut, ganze Körperteile zu entfernen und neu zu gestalten
Mach doch diesen Arm noch kürzer und den anderen noch länger.	Ich habe die Arme verändert.

Abb. 4

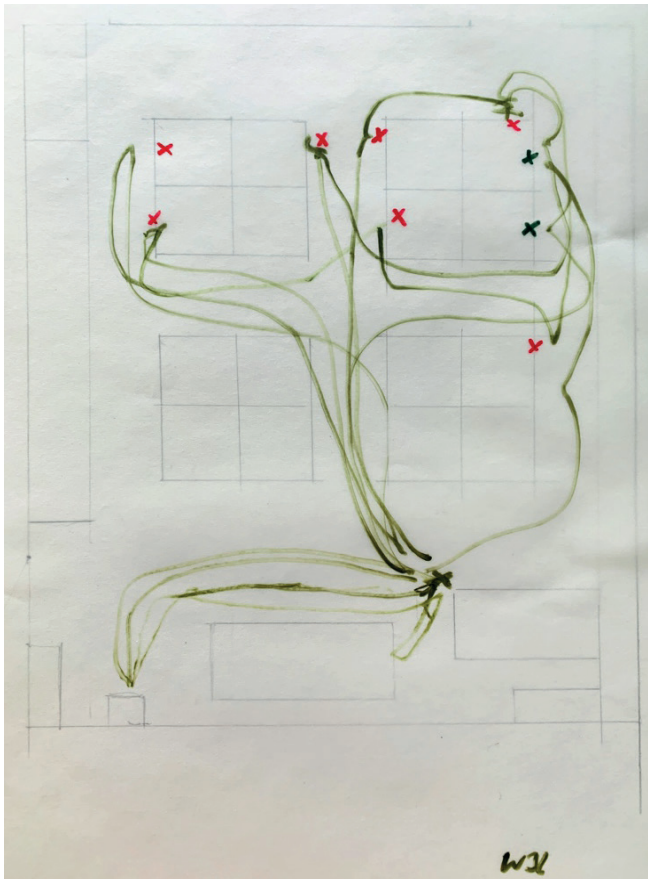


Abb.5

Methode 4: Bewegung aufzeichnen

Um Schüler:innen während ihres gestalterischen Handelns und Denkens individuell Resonanz geben zu können, bin ich auf Einblicke in ihre Arbeiten angewiesen und auch auf einen ungestörten Gesprächsrahmen. Dies bedingt, dass ich mich auch räumlich zu ihnen hinbegebe, an immer wieder andere Arbeitsplätze. So versuchte ich zu einem späteren Zeitpunkt, während der Betreuungsphase meine Bewegungen im Raum aufzuzeichnen.

Nach jedem sprachlichen Austausch notierte ich mir, ob die Kontaktaufnahme von den Schüler:innen (rot) oder mir (grün) initiiert wurde; die Linien führen deshalb immer wieder auch an das Lehrerpult. Die Zeichnung zeigt, dass es nicht bei allen eine Kontaktaufnahme gab, dafür bei einer Schülerin mehrere, weil sie unsicher war und immer wieder Nachfragen stellte. (Vgl. Abb.5)

Die Bewegungsaufzeichnungen im Raum erinnern teilweise an ein Herumstreunen,

welches durchaus auch zu den geführten Gesprächen in Bezug gesetzt werden kann. Die sprachlichen Zuwendungen, welche oft einen beiläufigen Charakter haben, münden selten in vertiefte Gespräche, sie sind ähnlich situativ, 'en passant'. Diese methodischen Verfahren halfen mir, zunehmend einer eigenen Spur zu folgen und zugleich die Situation in ihrer Komplexität ganzheitlicher wahrnehmen und verstehen zu können. Die Auseinandersetzung mit meinem Verhalten bewirkte auch, dass ich mir meiner intensiven und engen mündlichen Betreuung bewusster wurde.

Die auf den Moment meiner sprachlichen Kontaktaufnahme gerichtete Aufmerksamkeit führte dazu, dass ich die Schüler:innen in ihrer praktischen Tätigkeit länger beobachtete und überlegter mit ihnen zu reden begann: Stelle ich beispielsweise eine Frage oder teile ich eine Beobachtung mit? In welcher Arbeitsphase steckt die Schülerin? Ist es sinnvoll, gleich zu reagieren, oder warte ich ab in der Hoffnung, dass die Schülerin «selbst-bewusst» reagiert?

Es fiel mir zudem auf, dass ich auf einzelne Schüler:innen sehr individuell zugehe. Die Art der sprachlichen Zuwendung und wie ich an sie herantrete, ist beeinflusst von einem Vorwissen zur Person, ihrem Verhalten und ihren Empfindlichkeiten, welches ich mir in vorangegangenen Gesprächen angeeignet/gebildet habe.

In einem schreibenden Reflektieren wertete ich das erhobene Material aus und konnte Rückschlüsse ziehen. Sich aus einem distanzierten Erinnern nochmals in die Situation hineinzubegeben und sie zu reflektieren, half mir Gedanken und Beobachtungen zu versprachlichen oder neu zu befragen.

Die von Svenja Kaduk und Swantje Lahm beschriebene «Rekursivität im Schreibprozess»² als Ansatz, um vorsprachliches Wissen zu explizieren, war auch für die Entwicklung meiner Arbeit bestimmend. Durch das mehrmalige Lesen und Bearbeiten des Geschriebenen konnte ich mich einerseits gedanklich vertiefen, andererseits fielen mit einer zeitlichen Distanz neue Aspekte auf oder ich merkte besser, was noch unklar war

2 Vgl. Kaduk/Lahm 2018, S. 87

Ich lernte einer «vorsprachlichen Intuition» zu vertrauen, die mir sagte, wann etwas «stimmig und richtig ist».³

Weiterführende Fragen

Da die Beobachtung meiner Gesprächsgänge während des Unterrichts zu einer Sensibilisierung und Differenzierung diesbezüglich führte, wurde die bisher selbstverständliche Praxis der mündlichen Begleitung und Betreuung «entselbstverständlich». Dem Befragen folgte oft auch ein Hinterfragen, welches nicht selten kurzfristig eine Verunsicherung des pädagogischen Rollenverständnisses mit sich brachte.

In der weiteren Auseinandersetzung tauchten neue Fragen auf, welche sich auf unterschiedliche Kontexte beziehen und auch weitere Vorannahmen miteinschließen.

- Von welchem Rollenverständnis einer Lehrperson im kunstpädagogischen Unterricht ist meine mündliche Begleitung geprägt? Was meine ich mit meiner mündlichen Begleitung und Betreuung leisten zu können?
- Welchen Beitrag leistet diese mündliche Begleitung und Betreuung, um mit den Schüler:innen in Beziehung zu treten? Wie können wir in Beziehung bleiben, wenn wir als Lehrperson begleiten und die Schüler:innen begleitet werden? *Begleiten und begleitet werden zeigen sich als zwei Seiten innerhalb dieser fachlichen Selbstverständlichkeit, welche in einem Spannungsverhältnis von gegenseitiger Bereicherung, aber auch Kontrolle stehen.*
- Inwieweit ist dieses Bedürfnis nach Resonanz sowohl bei der Lehrperson als auch den Schüler:innen spürbar?
- Inwieweit spielt der kommunikative Peer-to-Peer-Austausch zwischen den Schüler:innen eine Rolle für die Entwicklung ihrer bildnerischen Arbeit und wie lässt sich dieser in die Unterrichtssituation einbauen?
- Wie finden Lehrperson und Schüler:in in solchen Momenten zu einer gegenseitig verständlichen Sprache, um über das gemeinsam Beobachtete zu sprechen? Wann greife ich zu anderen Mitteln oder Ausdrucksweisen wie z.B. dem Vorzeigen?
- Welche Rolle spielt nicht nur das Soziale als Auslösemoment solcher Situationen, sondern auch das im Entstehen begriffene Bildnerische? Und wenn es im Gespräch über den bildnerischen Prozess immer auch um Absichten, um nicht Eingelöstes oder Verfehltes geht, welche Aufmerksamkeit gebe ich dann dem nicht Vorhandenen?⁴

Um diese Fragen anzugehen, half mir die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Resonanz. Ich erkenne darin sowohl das Wechselseitige einer kommunikativen Situation als auch «die ereignishaft Unmittelbarkeit des Geschehens»⁵ sowie eine Berücksichtigung des medialen Aspekts der Sprache und des Bildes, welche ein geteiltes Sehen und eine reflexive Gesprächsbereitschaft voraussetzen.

3 Vgl. Kaduk /Lahm 2018, S.87.

4 Vgl. Kunz et al. 2012, S 1.

5 Hallmann 2017, S. 80.

Beziehung und Resonanz

Wenn die mündliche Begleitung als fachliche Selbstverständlichkeit betrachtet wird, lässt sich diese mit dem Konzept der Resonanz als besondere Form des in Beziehung-tretens komplex machen. In dieser sprachlichen Zuwendung treten Lehrperson und Schüler:in über einen bildnerischen Sachverhalt in Beziehung zueinander. Schüler:in und Lehrperson können gegenseitig Resonanz erfahren. Resonanz entsteht unmittelbar; Fragen, Beobachtungen oder Bemerkungen werden spontan geäußert, manchmal sind sie etwas zielgerichteter, je nach Situation, Offenheit und Bereitschaft lässt sich die Schülerin oder die Lehrperson davon berühren oder im wahrsten Sinne des Wortes ansprechen.

Im Text von Kerstin Hallmann «Zwischen Performanz und Resonanz. Potentiale einer Kunstvermittlung als Praxis des Erscheinens» wird der Resonanzbegriff im kunstpädagogischen Umfeld und auf das Bildungssystem bezogen beleuchtet. Hallmann erkennt im Begriff der Resonanz eine Metapher für die ereignishaft Unmittelbarkeit des Geschehens im kunstpädagogischen Kontext. Sie entdeckt dabei im Denken fernab ergebnisorientierten und normierten Lernens Potential.⁶ Sie bezieht sich dazu auf den Soziologen Hartmut Rosa, welcher den Resonanzbegriff als Metapher zur Beschreibung von Beziehungsqualitäten in den Wissenschaftsdiskurs eingeführt und darauf aufbauend eine ganze «Soziologie der Weltbeziehung» entwickelt hat.

«Der Begriff der Resonanz beschreibt die spezifische Beziehung zwischen zwei schwingungsfähigen Körpern, bei der die Schwingung des einen Körpers die ‚Eigentätigkeit‘ (beziehungsweise die Eigenschwingung) des anderen anregt. Resonanz entsteht also nur, wenn durch die Schwingung des einen Körpers die Eigenfrequenz des anderen angeregt wird»⁷. Rosa spricht mit Blick auf eine ‚Theorie der Weltbeziehung‘ von einem Modus des ‚In-der-Welt-Seins‘, von einer spezifischen Art und Weise, des ‚In-Beziehung-Tretens‘ zwischen Subjekt und Welt. Als Grundcharakter der Resonanz versteht er, dass sich die beiden «Entitäten der Beziehung in einem schwingungsfähigen Medium (oder Resonanzraum) wechselseitig so berühren, dass sie aufeinander antwortend, zugleich aber auch mit eigener Stimme sprechend, als ‚zurück-tönend‘ begriffen werden können»⁸.

Im Sinne eines wechselseitigen «Berühren und Berührtwerdens» beeinflussen die Impulse den jeweils anderen Schwingungskörper, und sie reagieren wiederum auf dessen Reaktion⁹. Hallmann erkennt, wie in dieser wechselseitigen Beeinflussung von Anspruch und Responce Neues entstehen kann.¹⁰

Was mir hier auf meine fachliche Selbstverständlichkeit bezogen gefällt, ist einerseits der beschriebene Kernmoment der Resonanz, in welchem die beiden In-Beziehung-Getretenen nicht nur aufeinander antworten, sondern zugleich auch mit eigener Stimme zurücktönen. Die Berührung erzeugt keine «erzwungene Beeinflussung» oder «vorhersagbare Wirkung».¹¹ Wie die sprachliche Zuwendung der Lehrperson von der Schüler:in verstanden und erwidert wird, lässt sich vage aus dem Widerhall vernehmen. Sowohl Lehrperson als auch Schüler:in bleiben und antworten in ihrer eigenen Stimme und Sprache.

Andererseits ist es die Beschreibung des wechselseitigen Berührtwerdens bei der Neues, Nichtgeplantes entstehen kann. Als Lehrperson bin also keineswegs nur in der sendenden Funktion, sowenig wie die Schüler:innen nur in der empfangenden sind; Schüler:innen selbst geben ebenso Responce: vordergründig vielleicht unmittelbar und explizit auf mitgeteilte Beobachtungen oder Fragen meinerseits, über diesen expliziten Gehalt hinaus schwingt aber implizit mit, z.B. wie zugänglich die Aufgabenstellung erlebt wird oder wie interessiert oder inspiriert sie sie aufgenommen wird.

6 Hallmann 2017, S. 80.

7 Rosa 2016, S. 282.

8 Vgl. Rosa 2016, S. 285.

9 Vgl. Rosa 2016, S. 284.

10 Vgl. Hallmann 2017, S. 81.

11 Vgl. Rosa 2016, S. 285.

Hartmut Rosa erklärt die «Resonanzerfahrung» zu einem «zentralen Moment von Weltbegegnung», setzt sie den «potenzierenden Dynamisierungslogiken moderner Gesellschaften» entgegen und sieht sie als Voraussetzung für gelingende Beziehungen.¹²

«Wenn Beschleunigung das Problem ist, dann ist Resonanz vielleicht die Lösung», so seine These. Kerstin Hallmann führt dazu aus: «Wenn alles immer schneller wird, führt dies zu einer Störung unserer Beziehungen, zu uns selbst, zu anderen und zu den Dingen. Diesen Entfremdungstendenzen stellt Rosa den Begriff der Resonanz entgegen und plädiert für eine Besinnung auf sogenannte ‚Resonanzbeziehungen‘, mit denen wir wieder in einen direkten Beziehungsmodus zur Welt treten und sie uns ‚anverwandeln‘ anstatt ressourcenorientiert aneignen könnten.»¹³

Auf meine Lehr- und Unterrichtspraxis an einer Mittelschule bezogen entdeckte ich darin die Chance und Verantwortung, Beziehungen zu Schüler:innen so zu gewichten, dass ich mir als Lehrperson ermögliche, mit oder durch eine Aufgabe mit der Schülerin in eine Resonanzbeziehung zu treten. Dadurch öffnen und ermöglichen wir uns gegenseitig, die andere Seite zu verstehen: was sie «meint», wird spürbarer. Sich dem anderen offenhalten, auch der Arbeit und darauf einzugehen, braucht Bereitschaft und Zeit. «Gerade in einer durch Beschleunigung und Steigerung geprägten Welt mit ihren Optimierungszwängen fällt es immer schwerer, jenen Zustand zu erreichen, in dem es nicht um ein schnelles Erkennen geht. Dieser Zustand, in dem etwas geschehen kann, indem man einer Sache ausgesetzt wird und deshalb aufmerksam werden kann, ist kein planbarer und berechenbarer.»¹⁴ Es geht ihr also um Zustände, in denen uns etwas widerfahren kann und wir zwischen passivem Bewegtwerden und aktivem Bewegen oszillieren. Kerstin Hallmann zitiert dabei Michaela Ott, die einige Bedingungen dafür benennt: «Um heute befremdet zu werden, bedarf es ungewöhnlicher Vorgehensweisen, kunstnaher Praktiken, dezidierter Rahmungen und übernormaler Zeitgebungen [...].»¹⁵

Die ereignishaft Unmittelbarkeit des Geschehens, wie sie im Moment der Resonanz erfahrbar wird, ist deshalb interessant, weil wir uns im Kunstunterricht ja oft auf solche Momente beziehen. Durch eine besondere Gewichtung der Wahrnehmung versuchen wir, den Schüler:innen sich und die Welt neu und anders erfahrbar zu machen. Dieser Grundzug der Resonanz, der uns in Beziehung bringt zu Schüler:innen, zum Unterrichtsstoff, zu Lehrerkolleg:innen, zur Schule, zur Gesellschaft und der ganzen Welt ist auch bedeutsam für Bildungsprozesse, weil es um das «Moment des Anspruchs auf eine ‚Anrührung‘ durch etwas, durch anderes, geht».¹⁶

Wenn innerhalb des Kunstunterrichts solche Situationen möglich gemacht und geschaffen werden, können wir den Schüler:innen und auch uns selber Möglichkeiten eröffnen, sich dem Moment einer «Anrührung» überhaupt auszusetzen. In diesem Moment der «Anrührung» lassen wir uns berühren und ergreifen, vielleicht sogar erschüttern, weil es uns nahe geht. Es lässt sich vermuten, dass in der anfänglich zitierten Frage «verstehen Sie, was ich meine?» auch ein impliziter Anspruch auf eine Anrührung steckt! Dass ich mit meiner Nachfrage erhoffe, in der Antwort der Schüler:innen eine Ergriffenheit zu spüren.

12 Hallmann 2017, S. 81.

13 Ebd. S. 81.

14 Ebd. S. 87.

15 Ott zit. nach Hallmann 2017, S. 87.

16 Vgl. Hallmann 2017, S. 82.

Erkenntnisse

Kontingenzerfahrung durch eine bewusstere Zurückhaltung

Im Rahmen meiner Selbstbeobachtung zur fachlichen Selbstverständlichkeit geriet mir vor allem die Häufigkeit meiner mündlichen Zuwendungen während des Unterrichts in den Blick. Die Sensibilisierung auf die Auslösemomente wiederum brachte eine Differenzierung hervor: Oft reagiere ich nun aufgrund der forschenden Auseinandersetzung auf einen Impuls mit einem kurzen Innehalten, in welchem ich reflektiere und bewusster entscheide, ob ich mich auf einen mündlichen Austausch einlasse. Ich reagiere tendenziell zurückhaltender, beobachte länger und versuche mir die Arbeitsweise der Schülerin zuerst zu erklären. Es eröffnen sich mir dadurch neue Möglichkeiten. Anstatt einer vorschnellen Einschätzung zu folgen, die meine Vorgaben oder Kriterien betreffen, wird mein Hinschauen sorgfältiger und differenzierter. Das, was die Schüler:innen als in meinen Augen «nicht Vorgesehenes» ausführt, wird wahrgenommen und bekommt einen Wert. Insofern verliert meine mündliche Betreuung den eher kontrollierenden Charakter. Das überlegte oder eher verzögerte Eingreifen hilft mir, brachliegendes Potential im bildnerischen Handeln der Schüler:innen zu erkennen. Die Arbeiten der Schüler:innen, ihr Vorgehen und ihr Verhalten wird in meiner Wahrnehmung zu einer Erweiterung meiner bisherigen Auffassung der Aufgabenstellung. In diesem Sinne erlebe ich die Situation kontingenter; das Zulassen von nicht Vorgesehenem in einer entstehenden Arbeit zeigt mir, was auch noch möglich wäre oder stattfinden könnte.

Resonanz – nicht nur von der Lehrperson

Ein weiterer Aspekt, welcher in der Beobachtung der Situation eine Rolle zu spielen begann, war die Erkenntnis, dass Schüler:innen auch unter sich in einem starken, stetigen Austausch sind und zueinander in einer Resonanzbeziehung stehen. Mündliche Begleitung und Betreuung findet nicht nur durch mich als Lehrperson statt. Schüler:innen fragen oft zuerst ihre Nachbar:innen um Rat oder sie begutachten was bei ihren Kolleg:innen entsteht, sie mischen sich ein, kommentieren und erteilen ungefragt Rückmeldungen. Diese Peer-to-Peer-Kommunikation scheinen die Schüler:innen stark zu gewichten; sie zeigen sich hoch erfreut über Komplimente oder sind schlagartig gute Zuhörer:innen, wenn es darum geht, jemandem einen Rat zu erteilen. Die Resonanz von Gleichaltrigen wird von Schüler:innen aktiv gesucht und scheint in Bildfindungsprozessen oder Diskussionen darüber, ob und weshalb etwas «gut oder schön aussieht» genauso wichtig. Diese Form des Resonanzgebens durch die Schüler:innen möchte ich in meinem Unterricht künftig noch stärker berücksichtigen: Wie kann ich die Schüler:innen in ihrem bildnerischen Denken und Handeln untereinander an ihren Arbeitsprozessen stärker teilhaben und darüber kommunizieren lassen? In der stärkeren Aktivierung der Schüler:innen erkenne ich auch einen entlastenden Aspekt für meine mündliche Betreuung und Begleitung.

Die beschränkten Möglichkeiten der Sprache, um in Betreuungssituationen über Bildnerisches zu sprechen, so dass Schüler:innen und Lehrpersonen erfahren, was gemeint ist, verleiten mich nun vermehrt dazu, dass ich die Schüler:innen das Gemeinte (nicht visuell Vorhandene) vorzeigen oder zeichnen lasse, oder dass ich selbst auf einem Blatt Papier vorzeichne, wie ich etwas «meine».

Didaktisch «Mitwirkende»

Als ebenfalls «Mitspielende» und «Mitwirkende» erkenne ich auch die didaktischen Mittel wie Raum, Medien, Materialien und Aufgabenstellungen. Sie sind physisch vor Ort vorhanden und bilden dabei so etwas wie Resonanzkörper.

«Als resonanzfähige Wesen werden wir zunächst einer Präsenz von etwas gewahr, die uns anspricht und die zum 'Antworten' herausfordert. Etwas erscheint, und noch bevor es als etwas erfasst, verstanden oder gedeutet werden kann, löst es schon eine Resonanz meiner Sinne aus. In diesem Sinne widerfährt uns Resonanz.»¹⁷ In diesem wahrnehmungspsychologischen Bezug zeigt sich, dass Wahrnehmungs- und Bewusstseinsprozesse nicht nur als aktive Aneignung verstanden werden können, «sondern primär von ihren passiven Momenten hergedacht werden sollten»¹⁸. Lernprozesse lassen sich so gesehen nicht nur als ein bewusstes Erlernen einer Wissenressource vorstellen, sondern sie finden auch in jenen Momenten statt, in denen uns passiv etwas «widerfährt», und bestehe dies auch nur in bereitgestellten Materialien für den Unterricht.

Es wurde mir bewusst, dass mein Vertrauen in diese «didaktisch Mitspielenden» teilweise gering war oder dass ich bei diesen passiven Momenten, in denen uns etwas widerfährt, zuwenig von einem Potenzial in Lernprozessen ausgegangen bin.

Durch diese Auffächerung meiner fachlichen Selbstverständlichkeit mit dem Konzept der Resonanz erkenne ich hochspezifische Schwerpunkte für unser Fach, die es zu erhalten und argumentativ einzubringen gilt. Darin mit eingeschlossen sehe ich die besondere Form der mündlichen Betreuung und Begleitung, die dieses «Ausgesetztsein» tragen, Momente der «Widerfahrnis» erzeugen und das Klima des «Aufmerksamwerdens» ermöglichen.

17 Vgl. Hallmann 2017, S. 84-85.

18 Ebd., S. 84.

Quellenverzeichnis

Kaduk, Svenja, Lahm, Swantje: «Decoding the Disciplines»: ein Ansatz für forschendes Lehren und Lernen. In: Judith Lehmann / Harald A. Mieg (Hrsg.): Forschendes Lernen. Ein Praxishandbuch. Potsdam 2018, S. 83-95

Hallmann Kerstin: Zwischen Performanz und Resonanz, Potentiale einer Kunstvermittlung als Praxis des Erscheinens. In: Pierangelo Maset, Kerstin Hallmann (Hrsg.): Formate der Kunstvermittlung. Kompetenz - Performanz - Resonanz, Bielefeld: transcript Verlag 2017, S. 79-87.

Rosa Hartmut: Resonanz, eine Soziologie der Weltbeziehung, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Berlin 2016, S. 282-285.

Kunz, Ruth, Hostettler, Sarah, Bader, Nadia: Forschungsprojekt Zeichnen-Reden, Forschungsantrag HKB 2012, S. 1.